



Corela

Cognition, représentation, langage

HS-1 | 2005

Colloque AFLS

L'enseignement des langues et cultures étrangères à l'école primaire : un exemple d'utilisation de document authentique multimédia

Marie-Ange Dat et Nathalie Spanghero-Gaillard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corela/1118>

DOI : 10.4000/corela.1118

ISSN : 1638-573X

Éditeur

Cercle linguistique du Centre et de l'Ouest - CerLICO

Référence électronique

Marie-Ange Dat et Nathalie Spanghero-Gaillard, « L'enseignement des langues et cultures étrangères à l'école primaire : un exemple d'utilisation de document authentique multimédia », *Corela* [En ligne], HS-1 | 2005, mis en ligne le 16 février 2005, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corela/1118> ; DOI : 10.4000/corela.1118

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.



Corela – cognition, représentation, langage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

L'enseignement des langues et cultures étrangères à l'école primaire : un exemple d'utilisation de document authentique multimédia

Marie-Ange Dat et Nathalie Spanghero-Gaillard

Introduction

- 1 L'enseignement des langues et cultures étrangères à l'école primaire est un enjeu affiché des pouvoirs publics français. Nous rappellerons brièvement les différentes étapes qui ont jalonné la mise en place de cette discipline dans le système scolaire français. Nous insisterons particulièrement sur les méthodologies dont se sont réclamés les différents arrêtés ministériels en montrant que toutefois les moyens de leur application ne les ont pas toujours accompagnées. Pour illustrer nos propos, nous évoquerons les moyens réels proposés aux enseignants ainsi que certaines réalités observées empruntées à la formation des professeurs des écoles de l'académie de Midi-Pyrénées. Enfin, nous évoquerons l'utilisation de certains cédéroms grand public en classe de langue étrangère en montrant en quoi ils constituent des supports de cours attractifs tout à fait en adéquation avec les attentes des politiques et celles des enseignants.

Volontés ministérielles en enseignement des langues étrangères à l'école primaire

- 2 Aujourd'hui, le dossier des langues étrangères est officiellement installé à l'école primaire, grâce à un intérêt croissant affiché par tous les partenaires : politiques, institutionnels, enseignants, parents d'élèves et apprenants. Ce n'était pas le cas par le passé.

- 3 En effet, la didactique des langues étrangères vivantes telle que nous la concevons aujourd'hui, c'est-à-dire une didactique qui pose une problématique spécifique, a été définie par les instances éducatives françaises à la fin du XIX^{ème} siècle. Elle entre, de fait, dans la formation des maîtres à cette époque-là, même si, à l'époque, il n'est nullement question de dispenser largement cet enseignement.
- 4 Dès l'origine, la didactique de langues étrangères s'inscrit en opposition à la méthodologie traditionnelle, et se synthétise dans la méthodologie directe fondée sur des usages pratiques et concrets des langues à enseigner :
 - l'enseignant s'exprime en langue cible et sollicite les réponses orales de ses élèves ;
 - à l'écrit, les textes proposés sont présentés dans leur cohérence (et non pas des extraits hors contextes), ils permettent d'aborder la grammaire de manière inductive (de l'exemple vers la règle) ;
 - l'élève doit ainsi faire appel à son intuition, procéder par inférences pour répondre aux questions de l'enseignant et pour échauffer des règles de fonctionnement de la langue qu'il étudie (petit à petit la règle personnelle qu'il s'est constituée en interlangue est complétée et affinée au regard des nouveaux exemples rencontrés dans les textes).
- 5 La méthode active empruntée aux techniques des psychologues fait son entrée dans le système scolaire français et servira dès lors de base pour susciter la participation de l'élève et, partant, sa motivation.
- 6 Cependant, il est à noter que la place de l'enseignement des langues étrangères comme discipline dans le système scolaire dépend beaucoup des positions politiques. Un rapide historique nous permettra de rendre compte des aléas politiques et de leurs influences sur la position de cet enseignement dans les écoles françaises depuis le milieu des années 50 à nos jours.
- 7 La première expérience d'apprentissage de l'anglais à l'école primaire a commencé à Arles en 1954, et est très vite suivie par d'autres, partout en France. Toutefois, cet enthousiasme décline vers le milieu des années 70, alors que l'urgence de l'introduction d'un enseignement des langues étrangères à l'école primaire devient plus évidente à la fin des années 80 et au début des années 90, lorsque se produisent la chute du mur de Berlin et l'avènement de l'Union Européenne. C'est à partir des années 90 que la France s'engage véritablement dans ce sens avec le Plan d'Expérimentation Contrôlée (en 1989) sous le ministère Jospin.
- 8 Depuis ce texte, qui marque le début d'un enseignement structuré des langues étrangères dans le premier degré en France (des classes de Cours Préparatoire au Cours Moyen deuxième année, c'est-à-dire des enfants âgés environ de 6 à 10 ans), cinq ministères se sont succédé. Chacun a tenu à apporter une touche plus ou moins significative au tableau de l'apprentissage des langues étrangères, sans aucune remise en question significative de ce qui avait été réalisé auparavant, fait suffisamment rare dans notre culture politique en matière d'éducation, pour être souligné.
- 9 Ces apports reflètent l'évolution méthodologique de la didactique au XX^{ème} siècle. De la méthodologie directe, nous sommes passés à l'approche communicative dont tous les principes apparaissent dans les instructions officielles tant il semble urgent de modifier les pratiques de classe.
- 10 L'approche communicative préconise les échanges à l'oral au début de l'apprentissage, en faisant intervenir le corps dans l'acte de communication comme dans tout acte de communication en face à face (et non plus exclusivement des échanges questions/

réponses entre enseignant/élève). Ces échanges ont lieu dans des situations de communication authentiques dans la classe (instructions que l'enseignant donne, par exemple), ce qui est censé favoriser un enseignement de la culture de la langue étrangère, et qui implique la participation effective de l'apprenant (l'élève réagit à ce que l'enseignant lui dit de faire, par exemple).

- 11 Les instructions officielles de 1989, relatives à l'enseignement des langues étrangères dans le premier degré, préconisent une initiation à la langue étrangère à l'oral dès le Cours Moyen (élèves de 9 et 10 ans). Tous les textes qui suivront afficheront cette priorité de la langue orale, notamment en 1995 lorsque le CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique) sera chargé par le Ministère de l'Éducation Nationale de la création d'une série d'outils vidéo, *Sans Frontière*, diffusés du CE1 au CM1 (de 7 à 9 ans). Nous rappelons en annexe les principales orientations proposées par les ministères depuis 1989. En dotant les enseignants d'un outil spécifique, les instances dirigeantes de l'époque témoignent de leur volonté profonde de réformer les pratiques d'enseignement des langues vivantes. Cet effort est poursuivi par le ministère Bayrou, en 1993, avec la diffusion d'un référentiel précis des actes de langage à pratiquer à l'école primaire afin de guider les enseignants dans la programmation des contenus de la langue étrangère orale ; référentiel qui sera conservé par les ministères suivants.
- 12 La même année, il est rappelé l'importance d'un enseignement conjoint de la langue et de la culture étrangères, recommandation reprise par le ministère Lang en 2000.
- 13 La question des horaires, quant à elle, apparaît dans tous les textes et a connu de nombreux changements en 15 ans : les derniers conservent l'horaire de 1h30 par semaine et recommandent l'utilisation de la langue étrangère comme outil d'enseignement en éducation musicale, en arts plastiques, et en éducation physique et sportive.
- 14 Cependant, le point central de l'ensemble des instructions officielles reste la formation des enseignants. Alors qu'en 1989, seuls ceux qui possèdent déjà un niveau linguistique qui leur paraît convenir, peuvent enseigner une langue étrangère s'ils se portent volontaires, les besoins d'une formation en didactique propre au 1^{er} degré, sont exprimés seulement en 1993. Chaque texte paru depuis rappelle cette nécessité en donnant la priorité à la formation des professeurs des écoles, puisqu'ils sont les mieux à même d'utiliser l'interdisciplinarité et de respecter des principes pédagogiques et didactiques particuliers aux enfants.
- 15 Il faudra attendre les textes de 2002, pour voir apparaître de manière patente le changement le plus considérable, du moins dans l'intention, puisqu'ils introduisent les langues étrangères dans les nouveaux programmes d'enseignement à l'école primaire, et leur confèrent ainsi une valeur identique à celle des autres disciplines, toutes obligatoires.
- 16 Ils démontrent aussi l'importance de la diversification linguistique en rappelant les six langues qui peuvent être proposées à l'école primaire : allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, portugais.

Les difficultés rencontrées

- 17 Ce rapide aperçu, et les nombreux textes officiels cités, nous permet de constater l'existence d'une réelle volonté politique pour promouvoir l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'école primaire, en France. Or, plusieurs problèmes sont

constamment soulignés dans les écoles. En effet, même si l'enseignement des langues étrangères évolue de façon positive depuis près de quinze ans maintenant, nous sommes encore loin d'un contexte d'apprentissage serein, concrétisation des volontés politiques affichées. Et cela pour plusieurs raisons.

- 18 Tout d'abord, l'explicitation des objectifs du Ministère de l'Éducation Nationale n'est pas effective et quand il arrive que ces objectifs soient compris, ils ne sont pas toujours admis par les enseignants. Aussi, note-t-on un hiatus entre les instructions officielles et les pratiques enseignantes.
- 19 C'est pourquoi, il nous semble essentiel d'insister sur la clef de voûte que constitue la formation continue de ces enseignants et la formation initiale des futurs professeurs des écoles. Actuellement, cette dernière est organisée en deux années selon le plan de formation choisi par l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de l'Académie correspondante.
- 20 A titre d'exemple, celui de Midi-Pyrénées dispense en première année, seulement 40 heures d'enseignement linguistique et 10 heures de formation didactique. Par ailleurs, malgré les annonces répétées du Ministère, la langue étrangère n'est toujours pas obligatoire au concours de professeur des écoles de cette Académie.
- 21 En ce qui concerne la formation continue, la formation linguistique est laissée à la discrétion de l'enseignant. La formation didactique se résume, quant à elle, à quelques stages de quatre jours, organisés par l'Inspection Académique pour les enseignants dont la candidature a été retenue, sachant qu'en cas de non remplacement dû à une pénurie de professeurs remplaçants, ces stages peuvent être tout simplement annulés et qu'ils restent peu nombreux.
- 22 Est-ce suffisant pour l'objectif fixé au départ, sachant qu'en 2007, l'enseignement d'une langue étrangère sera obligatoire pour tous les élèves dès la grande section de maternelle, c'est-à-dire dès 5 ans, dans les 6 langues annoncées officiellement? Rappelons qu'aujourd'hui 75% des élèves de l'école primaire apprennent l'anglais, 20% l'allemand, 2% l'espagnol, 1 % l'italien, et que l'arabe et le portugais se partagent la portion congrue.
- 23 En outre, il est à déplorer que trop souvent les moyens matériels ne sont pas en adéquation avec les objectifs ministériels. En effet, d'une part, les documents pédagogiques et authentiques destinés aux enfants sont très difficiles à trouver, voire inexistants dans certaines langues. D'autre part, se pose le problème de l'équipement multimédia (magnétophone, magnétoscope et ordinateurs) coûteux et rapidement obsolète, non adapté aux effectifs des classes, confié à des enseignants non formés à ces outils, ce qui rend l'utilisation de documents dynamiques et attractifs, pourtant recommandée, difficile aujourd'hui encore.
- 24 Malgré ces difficultés exposées, nous restons convaincues de la nécessité d'introduire un enseignement des langues et des cultures étrangères dès le plus jeune âge. Voyons donc, à présent, quels contenus proposer en plaidant non pas pour la création de documents spécifiques aux jeunes enfants scolarisés mais en prônant plutôt l'adaptation de supports existant dans les classes de langues et cultures étrangères.

Le document multimédia comme supports de cours

- 25 Nous ne devons pas perdre de vue le principal objectif d'enseignement : donner à l'enfant l'envie d'entrer dans une langue et une culture étrangères, et modifier ainsi son propre rapport au monde. Formulons l'hypothèse qu'ainsi, il sera à même de l'utiliser dans des situations de communication authentiques. Pour ce faire, l'enseignant utilise de préférence des actes de langage fonctionnels qui proposent une langue outil en adéquation avec la réalité des jeunes apprenants. Cette réalité est en continuité avec les situations de communication qu'ils rencontrent au quotidien à travers le jeu entre eux et les échanges avec l'enseignant dans la classe.
- 26 L'enseignant a donc tout intérêt à s'inscrire dans ces situations de communication qui apparaissent authentiques aux enfants par le biais d'échanges oraux incitant à la compréhension et à l'expression en langue cible. De manière naturelle, l'enseignant instaure une connivence entre lui et ses élèves, dans une atmosphère détendue. En installant l'enfant dans son propre univers, où il retrouve des actions qui lui sont familières, les activités proposées par l'enseignant font la part belle au ludique, à l'humour et à la fantaisie, notamment lorsqu'elles incitent à une participation corporelle active (activités de travaux manuels, par exemple).
- 27 Seuls des supports attractifs permettront de réunir ces conditions d'enseignement/apprentissage. Ces supports peuvent servir de déclencheurs d'activités, de mises en situations fictives, dans lesquelles les enfants sont invités à être acteurs.
- 28 Pour les sélectionner afin qu'ils correspondent aux besoins de jeunes apprenants, il est possible et plus réaliste de partir des produits existants.
- 29 A titre d'exemple, nous allons rendre compte ici d'une étude menée à partir du cédérom *Mobiclic*. Précisons tout d'abord que cet outil non pédagogique est édité en tant que magazine mensuel multimédia pour enfants (7-12 ans) ; dans une rubrique, l'utilisateur peut jouer avec une ou des langues étrangères (cette rubrique est appelée *Cliclangues*). Cette rubrique aborde chaque mois un thème différent à partir de planches de dessins. Ces planches exposent des scènes où certains objets peuvent être activés par clics. Dès qu'un dessin/objet est désigné par l'utilisateur, il apparaît en surbrillance et de manière conjointe l'item linguistique le désignant est entendu (prononcé par la mascotte qui sert de guide) et écrit à l'écran. L'utilisateur peut consulter tous les dessins/objets activables (une trentaine par numéro) autant de fois qu'il le souhaite.
- 30 Dans notre recherche, nous avons imaginé plusieurs situations d'observation en cours de langue étrangère dans lesquelles l'enseignant pourrait faire usage d'un tel support. Nous en exposerons une. Elle correspond à l'utilisation du cédérom en classe, en autonomie guidée, par deux élèves de CE2 (8ans) dans un cours d'espagnol. Lors de cette séance, ces élèves découvrent la rubrique *Cliclangues* n°38 intitulée « Le cirque ». Ce thème choisi par l'enseignante correspond alors à différents projets de classe ayant servi de fil conducteur à l'ensemble des apprentissages tout au long de l'année scolaire.
- 31 En quoi cet outil peut-il être considéré comme attractif ?
- 32 D'abord, par le matériel que requiert son utilisation : la salle informatique, l'ordinateur, éléments dont les enfants raffolent. Ensuite par son visuel iconique, par la musique utilisée et les voix des personnages qui correspondent à leur univers. Pourtant, l'intérêt à

ce stade de l'outil est encore insuffisant. Nous constatons en effet que les élèves ne sont guère amusés par l'activité.

- 33 Or, dès que nous introduisons un enjeu, l'idée d'un défi par le biais de la deuxième activité de la rubrique « Vocabulaire » (la mascotte prononce un mot, il faut en retrouver l'icône le plus vite possible), ils comprennent l'intérêt de mémoriser un grand nombre d'occurrences et le mieux possible pour être rapide lorsque la mascotte attend une réponse. Le défi lancé par la mascotte est identique à la consigne formulant une tâche de restitution mais ô combien plus attractif ! De fait, les enfants se montrent beaucoup plus enthousiastes en appréhendant l'activité comme un jeu, d'autant plus qu'ils peuvent recommencer autant de fois qu'ils le souhaitent.
- 34 Ces éléments lexicaux appréhendés et mémorisés en contextes figuratifs (la scène représentée permet de désigner un lieu précis en référence à un vécu de l'enfant), seront ensuite repris par le biais d'autres activités en classe (chants, dessins, élaboration d'une histoire, mimes, etc.). Ainsi, la séance de classe se déroulant en semi-autonomie revêt-elle plusieurs avantages :
- l'enfant n'appréhende pas l'exercice comme une activité scolaire mais plutôt comme une activité ludique (matériel et mise en situation d'utilisateur d'un jeu) ;
 - l'enfant n'est pas contraint de répondre à un questionnaire (une fiche d'évaluation élaborée par l'enseignant) mais participe à un enjeu dans lequel il s'est impliqué librement et sur lequel il peut agir car ses propositions ne sont pas définitives, s'il le souhaite. Or, il semblerait que l'intentionnalité de l'apprenant soit motrice dans l'appropriation des connaissances et des savoir-faire (Tardif, 1992) ;
 - l'activité que l'enfant a effectuée est valorisée par les activités subséquentes proposées par l'enseignant en classe : la mémorisation du vocabulaire prend sens et la langue est ainsi perçue non pas comme une fin d'apprentissage en soi mais comme un moyen pour parvenir à la réalisation d'échanges.
- 35 Il nous semble important d'insister sur la nécessité d'imaginer en amont de la classe une série de cours inscrits dans un continuum (chaque séance se comprend en elle-même et par rapport aux autres). De même, la part du ludique est, de notre point de vue, à mettre en exergue par sa fonction « à introduire à la vie sociale et à la culture » (Gaussot, 2003).

En guise de conclusion

- 36 Au terme de notre exposé, nous pouvons constater combien les déclarations d'intention du Ministère de l'Éducation Nationale sont louables et les textes officiels significatifs.
- 37 Mais nous voyons aussi combien la formation des enseignants est à la base de toute évolution, sur le plan linguistique bien sûr, mais aussi et surtout sur le plan didactique. Cette formation permettrait de faire évoluer les pratiques de terrain qui seraient alors guidées par une didactique des langues étrangères spécifiques à de jeunes apprenants pour lesquels il est indispensable d'inventer des activités idoines.
- 38 Cette formation didactique permettrait aux enseignants de comprendre l'importance de partir des connaissances procédurales des élèves, c'est-à-dire des actes de langage accompagnés des actions qu'ils réalisent. Ancrées dans des univers quotidiens et des pratiques naturelles comme le jeu, les activités proposées en classe de langue et culture étrangère sont prétextes à faire usage de la langue et partant à s'approprier les actes de

langage et le lexique présentés, pour parvenir par la mémorisation ainsi induite, aux connaissances déclaratives fixées comme objectif d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- CRINON J. et al. (2002) (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- CYR P. (1998) : *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International
- DEJEAN C. et TEA E. (2002) : "Types d'auto-apprentissage, modes d'accompagnements et usages des TICE", in *le Français dans le Monde*, numéro spécial janvier, pp. 144-152
- DUQUETTE L. et LAURIER M. (2000) (dir.). *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Montréal : Les Editions Logiques
- GAUSSOT L. (2003). *Approche socio-développementale des conduites ludiques chez l'enfant et le préadolescent in Jouer, le jeu dans le développement, la pathologie et le thérapeutique*, F. Joly (dir.). Paris : Éditions In Press
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques

RÉSUMÉS

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'école primaire repose sur des méthodologies, du matériel pédagogique et des pratiques de classes laissés à la discrétion des enseignants, même si les volontés ministérielles désireuses d'implanter cette discipline sont fortes. Nous avons lancé au début de l'année scolaire 2002-2003 une série d'activités en cours de langues étrangères (anglais et espagnol) basées sur une partie d'un magazine multimédia proposant d'aborder les « langues en s'amusant ». Ces observations de pratiques de classes et d'exercices d'élèves en semi-autonomie ont été réalisées dans des écoles primaires de la région toulousaine dans le cadre d'un projet de recherche financé par la région Midi-Pyrénées. Nous présenterons dans un premier temps les points essentiels des déclarations des Ministères de l'Éducation Nationale français successifs depuis la prise en compte de la nécessité de mettre en place un enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'école primaire. Nous montrerons les manques flagrants dans le système éducatif qui ne permettent pas de déboucher sur des pratiques de classe correspondant aux attentes ministérielles. Enfin, nous exposerons une utilisation possible d'un magazine électronique en montrant en quoi il pourrait représenter un support de cours compatible avec les objectifs d'apprentissage institutionnels mettant en place des méthodes actives dans lesquelles l'apprenant est impliqué. Nous insisterons particulièrement sur la mise en synergie de trois facteurs : d'une part, les stratégies d'apprentissages des jeunes apprenants, d'autre part, les démarches pédagogiques de l'enseignant et enfin la conception des contenus de logiciels éducatifs.

Teaching/learning of a foreign language in primary schools depends on methodology, teaching skills material and teaching practices, even though there is a strong political will to establish this

discipline. At the beginning of the 2002/2003 school year, we launched a series of activities in foreign language courses (English and Spanish) based on part of a multimedia magazine featuring “languages the fun way”. These classroom observations and exercises performed by semi-autonomous pupils were carried out in a number of primary schools in Toulouse and its surroundings as part of a project financed by the Midi-Pyrenees regional council. First of all we will present the key points of the announcements made by the successive French National Education Ministries ever since the need to implement the teaching/learning of foreign languages in primary schools was taken into account. We will point to the educational system's evident shortcomings, which make it difficult to achieve teaching practice's that meet the Ministry's expectations. Finally, we will present a way to use an electronic magazine, demonstrating how it could represent teaching material that is compatible with the learning goals set forth by the Ministry, using active methods in which the learner is involved. We will insist in particular about the importance of three related factors: pupil's learning strategies, teaching approach and conception of material for educational software.

INDEX

Mots-clés : enseignement-apprentissage, langues et cultures étrangères, stratégies d'apprentissage, TICE, école primaire française, formation des enseignants de langue

AUTEURS

MARIE-ANGE DAT

Université Toulouse 2 - Le Mirail, Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage et de la Cognition / Laboratoire Jacques-Lordat

NATHALIE SPANGHERO-GAILLARD

Université Toulouse 2 - Le Mirail, Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage et de la Cognition / Laboratoire Jacques-Lordat